

Musolff, Hans-Ulrich

Entwicklung versus Erziehung. Ein Diskussionsbeitrag zur Verhältnisbestimmung von Entwicklungslogik, Ethik und Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 331-352



Quellenangabe/ Reference:

Musolff, Hans-Ulrich: Entwicklung versus Erziehung. Ein Diskussionsbeitrag zur Verhältnisbestimmung von Entwicklungslogik, Ethik und Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 331-352 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145498 - DOI: 10.25656/01:14549

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145498>

<https://doi.org/10.25656/01:14549>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 3 – Mai 1990

I. Essay

- WOLFGANG SÜNKEL Die Situation des offenen Anfangs in der Erziehung, mit Seitenblicken auf PESTALOZZI und MAKARENKO 297

II. Thema: Pädagogische Ethik

- LOTHAR WIGGER Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Entwicklung *versus* Erziehung: Ein Diskussionsbeitrag zur Verhältnisbestimmung von Entwicklungslogik, Ethik und Pädagogik 331

III. Diskussion

- PETER DUDEK Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff? 353
- CHRISTEL HOPF Autoritarismus und soziale Beziehungen in der Familie. Qualitative Studien zur Genese autoritärer Disposition 371
- GERT SCHUBRING Der Süvernsche Lehrplan – „Ideales Muster“ oder staatlicher Zugriff? 393

IV. Besprechungen

- MICHAEL PARMENTIER SABINE KIRK: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Studie zum Bildtypus der „Accipies“ und seinen Modifikationen im Bildbestand der Universitätsbibliothek Helmstedt und des Augusteischen Buchbestandes der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel 419
- FRITZ OSTERWALDER PETER STADLER: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Von der alten Ordnung zur Revolution (1746–1797) 422
- HEINZ-ELMAR TENORTH WERNER SACHER: Eduard Spranger 1902–1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern 425
- PETER DUDEK FRANZ-WERNER KERSTING: Militär und Jugend im NS-Staat. Rüstungs- und Schulpolitik der Wehrmacht 429

V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1989 433
- Pädagogische Neuerscheinungen 461
- Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 463

Contents

I. Essay

- WOLFGANG SÜNKEL The situation of the open beginning in education,
with glances at PESTALOZZI and MAKAREN-
KO 297

II. Topic: Pedagogical Ethics

- LOTHAR WIGGER On the practical irrelevance of pedagogical ethics –
Reflections on the limits, deficits, and paradoxies
of pedagogical ethics and morals 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Development *versus* education – A contribution to
the discussion on the definition of the relation
between developmental logic, ethics, and ped-
agogics 331

III. Discussion

- PETER DUDEK Antifascism – From a political slogan to a pedagog-
ical concept? 353
- CHRISTEL HOPF Authoritarianism and social relations within the
family – Qualitative studies on the genesis of
authoritarian dispositions 371
- GERT SCHUBRING The Süvern syllabus – “Ideal model” or state
intervention? 393

IV. Book Reviews 419

V. Documentation

- Habilitations and dissertations in educational science in 1989 433
- New Books 461
- Style sheet 463

Entwicklung *versus* Erziehung

Ein Diskussionsbeitrag zur Verhältnisbestimmung von Entwicklungslogik, Ethik und Pädagogik

Zusammenfassung

Ethische, psychologische und pädagogische Fragen verweisen im Gebiet der Moralphädagogik aufeinander. Das ist nicht erst seit KOHLBERGS Untersuchungen zur Entwicklung moralischen Bewußtseins bekannt. Es ist vielmehr eine Einsicht, die sich durch die gesamte Tradition bis zur klassischen Philosophie der Antike zurückverfolgen läßt. Im folgenden soll der Beitrag der KOHLBERGSchen Entwicklungslogik zur neuerlichen Klärung des Verhältnisses von Ethik, Psychologie und Pädagogik im Durchgang durch diese Tradition geprüft und gewürdigt werden.

In seinem Beitrag „Mit KOHLBERG unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung“ vertritt W. HERZOG die Auffassung, daß die Pädagogik mit Hilfe der Entwicklungspsychologie KOHLBERGS wieder Anschluß an ihre eigene Tradition finden könne. Mit dieser These stimmen die folgenden Ausführungen überein. Auch mit der Betonung des genuin pädagogischen Aspekts befinden sie sich im Einklang. HERZOG hofft nämlich, wenn es über den Anschluß an die Tradition hinaus gelinge, „eine Theorie der moralischen Entwicklung im Horizont einer Theorie der Entwicklung des *Selbst* zu formulieren [...] würden die Konturen einer *moralpsychologischen* Theorie sichtbar, die den Ansprüchen einer *pädagogischen* Theorie der moralischen Erziehung zu genügen vermöchte“ (HERZOG 1988, S. 31). Damit könne das die neuzeitliche Pädagogik von Anfang an kennzeichnende Theorie- und Praxisverständnis erneuert werden. Denn dies stellt Fragen moralischer Erziehung im Schnittpunkt von Moralphilosophie und Moralphychologie. HERZOG argumentiert dafür, daß eine Integration des KOHLBERGSchen Ansatzes in die kritische Tradition der Pädagogik nicht möglich ist ohne eine Revision dieses Ansatzes (vgl. HERZOG 1988, S. 21–31). Diese Forderung nach Modifikationen, die von der pädagogischen Theorie geleitet werden sollen, kennzeichnet nun den Endpunkt der Übereinstimmung. HERZOG vertritt nämlich die Auffassung, daß diese Revision in der von KOHLBERG selbst eingeschlagenen Richtung fortgesetzt werden soll. Meine nun folgende Analyse gelangt hingegen zu anderen Resultaten, in deren Zentrum eine Korrektur der Revisionsrichtung steht. Wie andere vor und nach ihm hält HERZOG an der Auffassung KOHLBERGS fest, Entwicklung sei sowohl der Weg als auch das Ziel moralischer Erziehung: „the fundamental aim of education is development“ (KOHLBERG 1980, S. 32). Daß es gerade diese Auffassung von „Entwicklung als Ziel der Erziehung“ (OSER 1987, S. 143) ist, die es zu revidieren gilt, soll im folgenden begründet werden.

Im *ersten* Teil skizziere ich eine stark vereinfachte Systematik des Verhältnisses

von Ethik, Psychologie und Pädagogik. Diese Systematik läßt unterschiedliche Explikationen zu. Aber sie untersagt eine Auslegung, die der Psychologie in Gestalt einer universellen Entwicklungslogik einen Primat gegenüber der Ethik und der Pädagogik einräumt. Dies wird im Durchgang durch die Tradition sowohl an ARISTOTELES als auch an HERBART gezeigt. Im Rückgriff auf diese Tradition läßt sich zugleich zeigen, in welchem Sinn sich heute die Vermittlungsproblematik ethischer, pädagogischer und psychologischer Fragestellungen verschärft hat. Im *zweiten* Teil wird dann KOHLBERGS Theorie der Entwicklung von Moralbewußtsein in ihren ethischen und pädagogischen Implikationen gewürdigt und kritisiert. Schließlich wird im *dritten* Teil auf ungelöste Fragen hingewiesen.

1. *Zur Systematik und Aporetik der ethischen, psychologischen und pädagogischen Aspekte moralischer Erziehung*

Moralische Erziehung wurde früher häufig und wird heute noch zuweilen als ein angewandter Teil von Ethik und Moralpsychologie verstanden. Ein solches Verständnis schließt ein bestimmtes Vorverständnis von Ethik, Moralpsychologie und Moralpädagogik ein. Unter *Ethik* wird dabei die im Horizont einer vorgegebenen Sitte erfolgende reflexive Klärung verstanden, was Moral ist, was wir tun sollen und wie wir leben sollen. Unter *Moralpsychologie* wird dabei die Beantwortung der Frage verstanden, welche inneren Voraussetzungen und Prozesse in einzelnen Subjekten bei der Erreichung der Ziele moralischen Handelns mitwirken. In einem solchen Kontext folgt aus der Ethik unter Berücksichtigung der inneren Bedingungen der Moralisierung, *was* Moralerziehung ist und *wie* Kinder befähigt werden können, moralischen Erwartungen gemäß zu leben.

Der Status der Moralpädagogik ändert sich grundlegend, wenn die Ethik den Charakter einer vorrangig oder gar ausschließlich reflexiven Klärung der Ziele menschlichen Handelns im Kontext einer bestimmten Sitte verliert. In der Neuzeit nimmt die *Ethik* den Charakter der Grundlegung einer reflektierenden Verständigung über die moralischen Ziele menschlichen Handelns an. Daher hat sich auch der Status der *Moralpädagogik* grundlegend geändert. Zwar läßt sich die Frage nach der Möglichkeit von Moralerziehung nicht unabhängig von jenen Fragen beantworten, auf die Moralphilosophie und Moralpsychologie Antworten geben. Aber Moralpädagogik kann sich nun nicht mehr mit dem Rang einer angewandten Disziplin von Ethik und Psychologie begnügen. Die Vergewisserung über die moralischen Ziele menschlichen Handelns erfolgt nun nicht mehr unmittelbar reflexiv. Sie wird vielmehr zugleich zum Gegenstand und Problem einer reflektierenden Urteilskraft. In solchem Kontext bedarf Moralerziehung über alle bisherigen ethischen und psychologischen Begründungsvarianten hinaus einer reflektierenden erziehungs- und bildungstheoretischen Orientierung. Diese kann nicht unmittelbar psychologischen und ethischen Theorien entnommen werden, sondern ist ein einheimisches Theorieproblem der Pädagogik. Die Transformation der älteren Begründung von Moralpädagogik in die erziehungs- und bildungstheoretischen Fragen einer

reflektierenden Moralpädagogik läßt sich durch eine Gegenüberstellung von ARISTOTELES und HERBART verdeutlichen.

1.1 Teleologische Ethik, genetische Psychologie und politische Pädagogik bei ARISTOTELES

ARISTOTELES entwickelte seine Ethik, Psychologie und Pädagogik zu einem Zeitpunkt, als sich der Niedergang der griechischen Polis bereits abzeichnete. Er verstand seine Philosophie als einen Versuch, diesen Niedergang durch eine reflexive Vergewisserung der Grundlagen einer guten politischen Ordnung und eines guten Handelns der Bürger im Staat zu verhindern. Darum unterschied er in seiner *Ethik* Güterwerte unterschiedlichen Typs von Sachlagen oder Erzeugnissen negativen Wertgehalts (Unwerte). Die Güter wurden in eine Werthierarchie gebracht, die teleologisch auf die Erhaltung der Polis ausgerichtet war. Das höchste Gut, *eudaimonia*, war das Gute des Staats. Vom Wohl des Staats hing das Wohl der Individuen ab. Deshalb waren Güter für jedermann diejenigen Güter, die eng mit dem höchsten Gut verbunden waren. Jene Güter, die für jedermann gut waren, mußten durch Handeln aufrechterhalten und verstärkt werden. Der Erfolg bei der Beförderung solcher Güter war eine gute Folge für den einzelnen wie für die Polis. Die Handlung mit guter Folge war an bestimmte Tugenden gebunden. So bestimmte ARISTOTELES die durch gutes Handeln zu realisierenden Haupttugenden der Klugheit, Tapferkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit usw. Die Ethik wurde mithin teleologisch begründet und auf die *eudaimonia* als die höchste Möglichkeit des Menschen ausgerichtet.

Die Bedeutung, die ARISTOTELES der Moralerziehung zuwies, läßt sich verstehen, wenn wir zuvor auf die systematische Bestimmung der Aufgaben von Ethik und Psychologie eingehen. Aus der interpretativen Bestimmung der Normen, Regeln und Haupttugenden im Hinblick auf die Güter ergab sich die normative Bestimmung dessen, was getan werden soll. Diese Interpretation war für die Polisbürger möglich, weil die moralischen Normen und Tugenden hauptsächlich entlang den Linien der sozialen Stratifikation geteilt waren. Stratifikation meint nach LUHMANN die Zuweisung gewisser Handlungsmuster an Menschen und die Erfüllung gewisser Funktionen durch Menschen aufgrund der Tatsache, daß die Menschen in eine besondere soziale Schicht geboren wurden. Sitten sind insofern der Stratifikation unterworfen, als verschiedenen Schichten unterschiedliche Muster von Sitten zugeordnet sind. Die Idee des guten Lebens konnte als Vervollkommenung der Vorstellungen vom guten Leben gelten, die alle freien Bürger vor dem Hintergrund der erfahrenen Gefährdung des guten Lebens teilten. Noch war die Hierarchie gemeinsamer Werte trotz bereits vorhandener Divergenzen in der Lebensform freier Bürger mehr oder weniger fest. Deshalb konnte ARISTOTELES die guten Lebensformen hierarchisch ordnen: *theoria* stand höher als *praxis*, und diese wiederum höher als *poiesis*.

Die teleologische Ordnung der menschlichen Tätigkeiten in der Polis sicherte den gesellschaftlichen Werdeprozeß ebenso wie den individuellen Lauf eines

guten Menschenlebens. Für jeden Werdeprozeß erschien ein *telos* als unverzichtbar. Ohne *telos* gibt es keine *energeia*, keine Tätigkeit der Seele während des ganzen Lebens. Der teleologischen Begründung der Ethik korrespondiert bei ARISTOTELES die teleologische Begründung der *Psychologie*. Diese behandelt den Intellekt als diejenige Kraft der Seele, die allein beim Menschen vorkommt. Der Intellekt ist *energeia*, ist die Tätigkeit des Menschen auf etwas hin. Der Mensch ist wesentlich *telosgeleitete energeia*. Die vernünftige Seele, die dem Menschen zukommt, wird in drei geistige Fähigkeiten unterschieden, die den hierarchisch geordneten Lebensformen entsprechen, in den theoretischen, den praktischen und den produktiven Intellekt (vgl. *Metaphysik* VI 1, 1025b 25). Der praktische Intellekt zeichnet sich dadurch aus, daß er sich auf einen Zweck (*telos*) richtet (vgl. *Über die Seele* 433a 14). Dieser Zweck ist das sich auf ein Handeln des Überlegenden beziehende Gut, das dadurch charakterisiert ist, daß es so, aber auch anders sein kann (vgl. *Über die Seele* 433a 29). Daraus erhellt, daß ARISTOTELES den praktischen Intellekt ethisch bestimmt.

Die teleologische Begründung der Ethik ermöglicht auch die Bestimmung der Charakterbildung als Wechselwirkung von Charakter und Handeln. Der Charakter (*hexis*) einer Person wird durch Handeln (*praxis*) geformt. Je mehr er geformt wird, um so mehr bestimmt der Charakter jede weitere Handlung. Die Handlungen, die den Charakter formen, waren für die Person zum Zeitpunkt der Geburt vorbestimmt. Denn jedem war die Bestimmung seines Lebens im Augenblick seiner Geburt gegeben, die Bestimmung mußte durch die anderen nur vermittelt werden. Es reichte also, die Arten von Handlung, deren Ausführung später von einer Person erwartet wurde, in der Form tugendhafter Handlungen schon früh vorzuführen und einzuüben. Die Tugenden wurden erworben, indem sie ausgeübt wurden. So konnte die Wechselwirkung von Handeln und Charakter in Gang gesetzt werden. Durch gerechtes Handeln wurde man gerecht, durch besonnenes Handeln besonnen usw. *Moralerziehung* konnte deshalb für ARISTOTELES zuerst Kindererziehung, d. h. die Gewöhnung der nachwachsenden Generation an die geltende Sitte und Rechtsordnung, sein. Dem so durch Erfahrung und Umgang fundierten Vorwissen folgte die unterweisende Vernunftbildung, die der teleologisch vernünftigen Gesamtordnung der menschlichen Praxis verpflichtet war. Ausgerichtet war die *paideia* auf die teleologische Ordnung der menschlichen Tätigkeiten in der Polis, die der Gesamtordnung des Kosmos affin war.

Wenn im folgenden der ARISTOTELISCHEN Konzeption die neuzeitliche gegenübergestellt wird, wird damit nicht schlechthin die Höherwertigkeit der neuzeitlichen Konzeption behauptet. Es soll nur auf den grundlegenden strukturellen Wandel der Moral aufmerksam gemacht werden, der mit dem Beginn der Neuzeit einsetzte. Dieser Wandel erfordert eine Neubestimmung des Verhältnisses von Ethik, Moralphysikologie und Moralpädagogik, die der Gewissensproblematik Rechnung trägt. Diese Neubestimmung berücksichtigt die in der Neuzeit erfahrene Geschichtlichkeit der menschlichen Praxis und kann keinen Anspruch auf überhistorische Geltung erheben. Der Vergleich will also nicht ARISTOTELES einen naturalistischen Fehlschluß vorwerfen. Es soll nur gezeigt werden, daß in der Neuzeit das Verhältnis von *Sein* und *Sollen* eine

grundsätzliche Veränderung erfahren hat. Traditionellerweise war dies ein Verhältnis teleologischer Deduktion, wonach etwa Gesetzen entsprechend gehandelt werden sollte, *weil* sie aus der für die Polis konstitutiven Einheit von Ethos und Nomos entsprangen. Unter den Bedingungen der Moderne wird die Ableitung selbst zum Problem. Also muß die Gültigkeit der Normen zuerst gesichert werden. Wer aber moralische Prinzipien, Normen und Tugenden aus Bestandteilen der menschlichen Natur ableitet, begeht einen naturalistischen Fehlschluß. Wer unter neuzeitlichen Bedingungen z. B. moralische Werte und Normen aus der Behauptung herleitet, alle Menschen möchten die Lust suchen und den Schmerz vermeiden, hat, was er herausbekommt, vorher schon hineingesteckt. Denn *was* uns Lust bereitet und *was* uns Schmerz verursacht, ist wesentlich mitbestimmt durch das vorgegebene System sozialer Normen und Regeln einschließlich moralischer Normen und Regeln. ARISTOTELES konnte diesen Fehlschluß vermeiden, wenn er behauptete, wir seien von Natur zur Aufnahme der ethischen Tugenden gebildet (vgl. Nikomachische Ethik 1103 a 23). ARISTOTELES durfte der Natur zuerkennen, was wir ihr unter neuzeitlichen Bedingungen nicht zuerkennen dürfen. Denn er verstand die dem Menschen als *zoon politikon* vorgegebene Polis als Inbegriff der von der Natur vorgesehenen Möglichkeiten des Menschen. Deshalb ist die Bildung zur Aufnahme der ethischen Tugend bei ARISTOTELES nicht naturalistisch gemeint, sondern als durch Praxis bereits vermittelt zu verstehen. ARISTOTELES definierte ja nicht die Polis durch eine jedem Individuum zukommende Natur, sondern umgekehrt die Natur des Menschen von den Erfahrungen der Polis her. Diejenigen, die heute noch an der ARISTOTELISCHEN Konzeption festhalten, können den naturalistischen Fehlschluß hingegen nicht vermeiden. Denn die teleologische Bestimmung der Polisordnung läßt sich für die Verständigung über die Gültigkeit der Grundnormen nicht mehr in Anspruch nehmen.

1.2 Kategorische Ethik, pädagogische Psychologie und telosoffene Pädagogik

Der neuzeitliche Problemzusammenhang von Ethik, Psychologie und Pädagogik läßt sich im Anschluß an KANT und HERBART verdeutlichen. Der Zusammenhang zur antiken Tradition zeigt sich daran, daß auch KANT in seiner *Moralphilosophie* zunächst wie ARISTOTELES vom Leben des rechtschaffenen Menschen ausgeht. In der Lebensweise des rechtschaffenen Menschen werden alle heterogenen moralischen Normen, moralischen Haltungen und Gefühle, moralischen Tätigkeiten usw. homogenisiert. Aber KANT begreift diese Lebensweise nicht mehr als eine auf die Hierarchie der Güter und Tugenden bezogene. Genausowenig zeichnet er die kontemplative vor der aktiven Lebensweise aus. Der rechtschaffene Mensch ist vielmehr der Mensch „guten Willens“.

Kontinuität und Diskontinuität des Zusammenhangs der verschiedenen Aspekte der Ethik lassen sich an der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ erläutern. Im ersten Abschnitt analysiert KANT die gewöhnliche sittliche Vernunftserkenntnis. Er beantwortet die Frage, was Moral ist, durch die interpretative Bestimmung des guten Willens, der Pflicht, des moralisch Guten

und des formalen praktischen Gesetzes als des Prinzips der moralischen Erkenntnis der gemeinen Menschenvernunft. Der moralische Grundsatz muß formal sein, weil ein direktes Interesse an der Handlung ausgeschlossen werden muß. Das Gesetz lautet: „Der Wille ist schlechterdings gut, [...] dessen Maxime, wenn sie zu einem allgemeinen Gesetz gemacht wird, sich selbst niemals widerstreiten kann“ (Grundlegung A, B 81). Unbedingt gut ist also nicht ein an und für sich bestimmter Inhalt, sondern die Materie eines Willens, der eine bestimmte Form hat. Diese Materie wird freilich nicht aus der Form allein gewonnen.

Im zweiten Abschnitt der „Grundlegung“ und in der „Kritik der praktischen Vernunft“ entwickelt KANT den normativen Aspekt seiner Moralphilosophie. Dieser bezieht sich auf die Maximen eines guten Willens, der nicht allein vernunftbestimmt ist. Hier rechtfertigt KANT die Ansprüche des kategorischen Imperativs. Dieser bestimmt die Grundnormen, die uns bei der Beantwortung der Frage leiten, was wir tun sollen. Dieser Imperativ verlangt keine Handlung zu irgendeinem Zweck. Er fordert, die Handlung zu wollen, die an sich gut ist. Der verpflichtende Charakter einer bestimmten Maxime ist durch die Möglichkeit gegeben, diese Maxime als Gesetz zu wollen. Der Grund dieser Möglichkeit muß dabei in der Maxime selbst liegen. Da jedem Menschen diese Möglichkeit eingeräumt werden muß, verbietet das moralische Gesetz den Gebrauch eines Menschen als bloßen Mittels. Eine der Formeln des kategorischen Imperativs lautet deshalb: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (Grundlegung A, B 66).

Durch seine „Kritik der Urteilskraft“ hat KANT dem Irrtum entgegenzuwirken versucht, die Philosophie biete eine genaue und verlässliche moralische Anleitung. Praktische Vernunft und Philosophie fallen nach KANT nicht zusammen; genausowenig sind praktische Philosophie und praktische Vernunft identisch. KANT verfiel freilich auch nicht ins andere Extrem, jede bedeutsame Verbindung zwischen praktischer Philosophie und praktischer Vernunft, d. h. Moral, zu leugnen. Die reflektierende Urteilskraft übt nach KANT moralische Autorität aus. Und ihre „Kritik“ stellt in der Architektonik der drei „Kritiken“ das Verbindungsglied zwischen theoretischer und praktischer Philosophie dar.

Diese Neubestimmung der Moralphilosophie hat bis heute Konsequenzen für eine kritische Verhältnisbestimmung von Ethik, Psychologie und Pädagogik. Was die *Pädagogik* betrifft, lassen sie sich im Rückgriff auf HERBART verdeutlichen. In seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ unterscheidet er anfangs den interpretativen Aspekt der Moralphilosophie und den moralerzieherischen Aspekt. Die interpretative Bestimmung von Sittlichkeit beantwortet die Frage: Was ist Moral? im Anschluß an KANT. Sittlichkeit ist für HERBART:

- (1.) „der gute Wille“ als „der stete Entschluß, sich als Individuum unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet“;
- (2.) „Tugend“ als die „Kraft“, „Tat und Wirksamkeit“ (HERBART 1964a, S. 259) des guten Willens;

- (3.) die „richtige Erkenntnis des moralischen Gesetzes“;
- (4.) die „Kenntnis der gewöhnlichen und anerkannten Regeln der Pflicht im gemeinen Leben“;
- (5.) „die treffende Beurteilung dessen, was“ im besonderen Fall zu tun ist (ebd., S. 260).

Die Vereinigung der verschiedenen Aspekte und Konstituenten des moralischen Lebens geschieht bei HERBART nicht mehr durch Ausrichtung an einer hierarchischen Güterordnung, sondern über ihre Homogenisierung im sittlichen Charakter. Sittlicher Charakter ist derjenige Charakter, dessen Wille gut ist. Wenn derjenige Mensch gut ist, der das Gute will, muß die konkrete Qualität des Guten in materialer Hinsicht unentschieden sein und zum Gegenstand der Beurteilung werden. Darum bleiben bei HERBART alle konkreten Konstituenten des guten Lebens unbestimmt. Sittlichkeit ist nicht mehr die Gesamtsumme aller Tugenden. Die zu erwartende Konsequenz für die Pädagogik ist ihre Loslösung aus der Abhängigkeit von vorgegebenen Sitten. Folglich wird sich auch das Verhältnis von Gewöhnung, Unterricht und Rückkehr ins Handeln ändern. Dies sind aber bis jetzt bloß negative Konsequenzen.

Mit dieser Beantwortung der interpretativen Frage der Moralphilosophie kann der Erzieher, so betont HERBART, unmittelbar noch nichts anfangen. Wie Moralerziehung möglich ist, wird deshalb von einem anderen Ausgangspunkt her geklärt. Dieser ist verschieden von, aber nicht unverträglich mit dem Ansatz des interpretativen Aspekts der Moralphilosophie. Um Moralität als „die eine und ganze Aufgabe der Erziehung“ (HERBART 1964a, S. 259) aufzustellen, muß der Begriff der Moralität zunächst einmal erziehungstheoretisch erweitert werden. Ein solcher erweiterter Begriff soll über eine Bestimmung der Bedingungen der realen Möglichkeit von Moralität gewonnen werden. Der Nachweis der notwendigen Voraussetzungen von Moralität als ganzem Zweck der Erziehung ist die Antwort auf die Frage, wie Moralerziehung möglich ist. So wird „das Postulat, die Erziehung *müsse* möglich sein, [...] zuerst mit einem rechtlichen Titel ausgestattet“ (HERBART 1964a, S. 260). Dieser Nachweis der notwendigen Voraussetzungen von Moralität gründet sich nicht auf einer ausgearbeiteten Psychologie, die die notwendigen und hinreichenden Bedingungen der Moralisierung anzugeben wüßte. Vielmehr versucht HERBART die erziehungstheoretischen, d. h. pädagogisch-interaktiven, Voraussetzungen für eine Moralisierung anzugeben, die nicht aus der Moralphilosophie abgeleitet werden können. Sie sollen ihrerseits die Möglichkeit der Achtung des Sittengesetzes begründen. Die Moralpädagogik erhält hierdurch einheimische Problemstellungen, die – wie zu zeigen ist – eine *pädagogische* Psychologie nach sich ziehen.

Die erziehungstheoretisch relevanten Bedingungen der realen Möglichkeit von Moralität sind:

- (1.) ein einsichtiger Wille, dessen Handlungsantriebe geprüft sind. Wille und Urteil sind dabei heterogene Äußerungen desselben Subjekts.
- (2.) Gehorsam einem solchen gebietenden Willen gegenüber. Falls die praktische Synthese von einsichtigem Willen und Gehorsam im Handeln

gelingt, ist Moralität real. Daß der Einsicht im Handeln gefolgt wird, fordert das einsichtige Wollen mit einer näher zu bestimmenden Notwendigkeit. Diese ist für HERBART die ästhetische Notwendigkeit.

Ihren Begriff gewinnt er, indem er sie von der theoretischen, logischen und moralischen Notwendigkeit abgrenzt. Theoretische Notwendigkeit scheidet bei der Selbsterzeugung des Befehls aus, weil die Wirkung der theoretischen Notwendigkeit ein Objekt ist, das nicht Subjekt ist. Es geht aber gerade um die Bewirkung eines Urteils, worin das Objekt ein Subjekt ist. Logische Notwendigkeit scheidet aus, weil sie nur die Vereinbarkeit singulärer Schlüsse mit allgemeinen Aussagen prüft, „sie verweist [...] auf einen höheren Grundsatz und verschiebt also nur die Frage, wie und warum denn *er* notwendig sei“ (HERBART 1964a, S. 264). Das aber muß gerade bestimmt werden.

Den Begriff der moralischen Notwendigkeit scheidet HERBART aus. Denn er versucht den erziehungstheoretisch um die interaktiven Bedingungen ihrer Möglichkeit erweiterten Begriff von Moralität unabhängig von der Antwort auf die Frage: Was soll ich tun? zu begründen. Dies meint HERBART, wenn er sagt, „daß wir hier ganz außer dem Gebiet der Moral sind“ (HERBART 1964a, S. 264). Es ist die erziehungstheoretische Fragestellung, die ganz außerhalb des Gebiets der Moral ist. Behauptete HERBART moralische Notwendigkeit als Kausalität der Bedingungen der realen Möglichkeit von Moralität als Erziehungszweck, so schloße er den normativen mit dem erzieherischen Aspekt kurz.

Was heißt nun ästhetische Notwendigkeit positiv? „Ästhetisch“ verweist auf die ARISTOTELISCHE Abgrenzung der *aisthesis* gegenüber einer begrifflichen Erkenntnis und führt zugleich darüber hinaus. *Aisthesis* ist noch kein Wissen, da sie sich nur auf das Einzelne richtet und noch nicht auf das Allgemeine geht, indem sie den äußeren Gegenstand der Form nach in sich aufnimmt. *Aisthesis* geht sowohl auf die einzelnen Dinge der Welt als auch auf die individuellen Fälle von Willensverhältnissen. In diesem Sinn ist die Notwendigkeit des Gehorsams keine allgemeine, sondern eine an konkrete Situationen zurückgebundene. HERBART fundiert die Begriffe der Entwicklung sowohl eines einsichtigen Willens als auch eines Gehorsams der eigenen Einsicht gegenüber auf dem Begriff der ästhetischen Notwendigkeit. Denn er bestimmt die Entwicklung eines einsichtigen Willens als eine vom Lernenden selbst hervorbrachte Bewußtseinsentwicklung. Diese darf nicht unterstellt, zugeschrieben oder strukturell analysiert werden, sondern muß ermittelt werden. Die pädagogische Psychologie wird also in der Rezeptivität und Spontaneität individuellen Lernens und der Interaktion von Individuen zu begründen sein. Zugleich muß die Entwicklung eines einsichtigen Willens durch pädagogische Handlungen beeinflußt werden. Auch die Möglichkeit eines solchen Handelns gründet auf dem Begriff der ästhetischen Notwendigkeit. In didaktischer Hinsicht bezeichnet er die Aufgabe, pädagogisch so zu wirken, daß Lernvorgänge im Bereich der Welterkenntnis stets mit Lernvorgängen des zwischenmenschlichen Umgangs zu verknüpfen sind.

Das Verhältnis der Grundnormen praktischer Philosophie zur reflektierenden Urteilskraft als unverzichtbarem Bestandteil von Praxis ist, wie gesagt, problematisch geworden. Deshalb kann die Zweckbestimmung des pädagogi-

schen Handelns nicht mehr durch die Reihenfolge von Gewöhnung, Unterweisung und Rückkehr ins Handeln erfolgen. Vielmehr tritt die Bildung eines einsichtigen Willens *vor* den Gehorsam, der nicht mehr gewöhnend anerzogen werden darf. Die zum Handeln gemäß eigener Einsicht anhaltende Erziehung ist für HERBART die *Zucht* als zweiter Typ pädagogischen Handelns. Auch dieser gründet auf dem Begriff der ästhetischen Notwendigkeit als einer sich am Konkreten erweisenden Notwendigkeit. Durch die Bildung des Gedankenkreises wird die ästhetische Notwendigkeit erzeugt, die zum Handeln gemäß dieser Einsicht auffordert. Es gilt auch hier, daß die Bestimmung pädagogischen Handelns den Lernenden als Subjekt begreifen muß, das an seinem Lernprozeß mitwirkt. Denn auch der Gehorsam gegenüber der eigenen Einsicht muß durch pädagogisches Handeln hervorgerufen werden. Mit dem Begriff der ästhetischen Notwendigkeit beansprucht HERBART so, das Problem gelöst zu haben, wie die Freiheit des Zöglings und erzieherische Einwirkung zusammen bestehen können. Nur dann ist Moralerziehung als real möglich zu denken.

Es ist entscheidend, daß HERBART die Begriffe der Regierung, der Zucht und des Unterrichts in der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ *ohne* die ausgeführten interpretativen und normativen Teile der Moralphilosophie und *ohne* eine ausgeführte Psychologie entwickelt. Dies geschieht nicht etwa aus Not oder fehlender Klarheit. HERBART versucht 1804 überhaupt nicht, alle Aspekte in einer einzigen Theorie zu vereinheitlichen. Es genügt ihm anzudeuten, *daß* und *wie* sowohl die interpretative als auch die normative Fragestellung der Moralphilosophie beantwortet werden können, um die Möglichkeit der Moralerziehung zu bestimmen. Denn wenn die Fragen beantwortet werden können, was Moral ist, und was wir tun sollen, so gibt es Moral und wir *sind* verpflichtet. Also sind relativistische und skeptische Einwände abgewiesen.

Die Ethik wird von HERBART als nicht teleologisch bestimmt und die Erziehung nicht teleologisch bestimmend vorausgesetzt. Der moderne Mensch erhält nicht die Bestimmung seines Lebens im Augenblick seiner Geburt. Er oder sie wird vielmehr als ein Ensemble von unbestimmten Möglichkeiten ohne gesellschaftlich gestaltetes *telos* geboren. Deshalb muß das moderne Individuum das *telos* seines Lebens wählen. Ohne seine Entscheidung wird am Horizont seines Lebens kein *telos* erscheinen. Das Individuum wird vielmehr sein ganzes Leben lang völlig kontingent bleiben. Dieser Umstand ändert nicht die von ARISTOTELES beschriebene Wechselwirkung zwischen Charakter und Handeln. „Handeln ist das Prinzip des Charakters“ (HERBART 1964b, S. 98). Die den Charakter formenden Handlungen sind nun für die Person zum Zeitpunkt ihrer Geburt nicht mehr vorbestimmt. Deshalb muß die Person sich bilden, um die Art von Handlungen herauszufinden, durch die sie ihren Charakter begründen kann. Wie kann man im voraus wissen, welche Art von Handlungen man suchen soll? Wie wird die Wechselwirkung von Charakter und Handeln wiederhergestellt, die dem Leben der modernen Person im Vergleich zur Antike fehlt? Durch die Begründung des Charakters im Handeln bestimmt sich die Person selbst. Man „hat“ kein Selbst, das dem Akt der Selbstbestimmung vorausginge. Die Auflösung dieser Paradoxien ist Aufgabe der Pädagogik, und das hat Konsequenzen für die Psychologie.

Der Zweck der Erziehung, aus dem HERBARTS Allgemeine Pädagogik abgeleitet ist, ist kein inhaltlich bestimmtes *telos* mehr. Vielmehr ist es der Zweck, den sich jedes Individuum zur Wahl seines Lebens selbst setzt. Dies ist ein Zweck an sich, *energeia*. Dieser Zweck läßt sich nach HERBART unterscheiden in die Vielseitigkeit des Interesses und die Charakterstärke der Sittlichkeit. Diese Unterscheidung wird in der *pädagogischen Psychologie* weiter entfaltet, die in der Allgemeinen Pädagogik enthalten ist.

Die Vielseitigkeit des Interesses wird aus den „*bloß möglichen Zwecke[n ...]* des künftigen Mannes“ (HERBART 1964b, S. 28) abgeleitet. „Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke, die wir überall nicht vorher wissen können, sondern die *Aktivität* des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, das Quantum seiner inneren unmittelbaren Belebung und Regsamkeit“ (ebd.). Vielseitigkeit des Interesses ist telosfreie *energeia*, ist die Tätigkeit, die wir werden, da wir sind. Das Resultat von dieser Art der Tätigkeit hilft „der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse“ (HERBART 1964b, S. 43). Auf diese Weise bildet das Individuum seinen Gedankenkreis. Es erhält Kenntnisse, die ihm die Entscheidung erleichtern, welche Art von Handlungen es zur Bildung seines Charakters suchen soll. Es bedarf also unter neuzeitlichen Bedingungen eines handlungsentlasteten Raums, um die Selbstbestimmung des Individuums zu ermöglichen.

Die Wechselwirkung zwischen Charakter und Handeln wird mithin durch die Bildung des Gedankenkreises vorbereitet. Der Gedankenkreis steckt zusammen mit der Lebensart und den Anlagen den Rahmen für mögliches Handeln ab. Sie bedingen die Wahrscheinlichkeit oder die objektiven Chancen für den einen oder anderen Lauf des Lebens. Aber ihr Einfluß auf den Charakter ist stets über das Handeln vermittelt.

Wie wird nun die Wechselwirkung zwischen Charakter und Handeln wiederhergestellt, wenn diese im Unterschied zur Antike nicht durch die unmittelbare Einführung in die Sitte gewährleistet ist? Die Charakterstärke der Sittlichkeit leitet HERBART aus den „*notwendigen Zwecke[n]*“ des künftigen Erwachsenen ab (HERBART 1964b, S. 28). Die Sittlichkeit hat „einzig und allein in dem eigenen Willen nach richtiger Einsicht ihren Sitz“ (ebd., S. 29). Gelingt es, „die Einsicht samt dem ihr angemessenen Willen im Gemüt des Zöglings hervorzubringen“, so wird „die Sittlichkeit“ dem Zögling „ein Prinzip des Lebens selbst“ (ebd.). Das einem sittlichen Leben innewohnende *telos* darf nicht mit Lebensstrategien und Zwecken verwechselt werden, die im Sinn von Theorien der rationalen Wahl ersonnen wurden. Das eigene Willen nach richtiger Einsicht ist nicht das Willen eines konkreten Zwecks, nicht einmal des Zwecks Leben. Es ist das Willen eines Zwecks an sich, *energeia*.

HERBART setzt voraus, daß eine Erinnerung an vergangene Handlungen besteht, die er den objektiven Teil des Charakters nennt. Sofern der subjektive Teil des Charakters dadurch determiniert ist, handelt der Charakter in Übereinstimmung mit sich, d.h. autonom. Der objektive Teil ist nämlich im Hinblick auf vergangene Handlungen das *Gedächtnis des Willens*. Mithin stehen die vom subjektiven Teil entworfenen *Grundsätze* in Übereinstimmung mit den vergangenen und den beabsichtigten Handlungen. Für HERBART gibt es

aber keinen absolut autonomen menschlichen Charakter. Der Charakter handelt nicht immer in vollkommener Übereinstimmung nur mit sich selbst. Deshalb „kann das Objektive der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefaßt werden“ (HERBART 1964b, S. 93). Es bleiben Widersprüche, weshalb „jeder Charakter manchmal in innerlichem *Kampf* begriffen sein wird“ (ebd.). Der relativ autonome Charakter besitzt somit in sich keine Garantien, die das Zerbrechen des Rahmens verhinderten, der die Wechselwirkung von Charakter und Handeln sichert.

Von der relativen Autonomie des Charakters unterscheidet HERBART die relative *moralische* Autonomie des Charakters. Die Konstitution des moralischen Charakters in der Zeit macht „HERBART in seiner psychologischen Bestimmung des ‚Begriffs der Sittlichkeit‘“ (BENNER 1986, S. 324) verständlich. Hier kommt als Moment die sittliche Beurteilung des objektiven Charakters hinzu. Diese geschieht autonom, aber unter dem Gesichtspunkt *moralischer* Autonomie. Diese Zensur „beeinflußt die ‚Wahl‘ zwischen Entscheidungsalternativen durch die ‚Wärme fürs Gute‘“ (ebd., S. 325). Dadurch erstarkt „*echte Sittlichkeit zum Charakter*“ (HERBART 1964b, S. 96). Denn die durch die Wärme fürs Gute beeinflusste Wahl ist die Wahl des eigenen Selbsts als eines guten Menschen. Dies ist die Wahl des sittlichen Handelns. Diese Wahl nimmt einerseits den objektiven Teil des Charakters auf, also die Determination einer Person, so wie sie ist. Andererseits wird durch diese Wahl auch die Möglichkeit des Handelns in jeder anderen Wahl gesichert. Denn jede nachfolgende Wahlentscheidung ereignet sich dann innerhalb der Kontinuität des Charakters, die durch die von der Wärme fürs Gute beeinflusste Wahl bereits vorbestimmt wurde.

Im Fall des Kampfs zwischen widersprüchlichen Grundsätzen ist eine *Selbstnötigung* möglich, die den Charakter durch moralisches Handeln erhält. Diese Selbstnötigung ist Selbstbestimmung durch Freiheit. Denn durch unsere Wahl unserer Bestimmungen haben wir uns dazu frei gemacht, eine sittliche Person zu sein. Der Mensch gelangt zu der Sittlichkeit, die er ist, weil er sich, wie er ist, selbst bestimmt, sittlich zu sein. Dies Werden zu dem, was er ist, begleitet alle seine Handlungen und Haltungen. So wird die Wechselwirkung zwischen Charakter und Handeln wiederhergestellt.

HERBART hatte in der Einleitung seiner Allgemeinen Pädagogik die theoretische Erklärung des Zwecks der Erziehung durch eine rationale Psychologie als Desiderat bezeichnet. Er hat später versucht, „seine teils empirische, teils rationale Psychologie auf den Zusammenhang der Hauptklassen des vielseitigen Interesses anzuwenden“ (BENNER 1986, S. 317). Dies ist HERBART nicht gelungen. Seine ausgearbeitete Psychologie ist nicht das Korrelat zur kategorischen Ethik und telosoffenen Pädagogik geworden. Damit stellte sich als Aufgabe, den Hiatus von mechanistischer Psychologie und pädagogischer Psychologie zu überwinden. Die Entwicklungspsychologie unserer Tage beansprucht u. a., genau dies zu leisten und sicherzustellen, daß die Psychologie anschlussfähig für pädagogische und ethische Fragen ist.

2. Zur Aktualität der Entwicklungslogik KOHLBERGS

2.1 KOHLBERGS Entwicklungslogik als Vermittlungsversuch zwischen teleologischer und kategorischer Ethik

KOHLBERGS Ansatz stellt eine „Entwicklungstheorie mit implizitem normativen Anspruch“ (OSER 1987, S. 143) dar. Er vereinigt in sich Aussagen über Sein und Sollen, d. h. empirisch aufgewiesene Tatsachen der Moralentwicklung und ethisch gefordertes Verhalten. Die Unterscheidung der interpretativen von der normativen Fragestellung der *Moralphilosophie*, wie sie KANT gegenüber der ARISTOTELISCHEN Tradition eingeführt hatte, wird von KOHLBERG ein Stück weit zurückgenommen. KOHLBERG beantwortet die interpretative Frage, was Moral ist, zusammen mit der normativen Frage, was wir tun sollen. Dazu führt er einen Stufengang vor, der von der Heteronomie zur Autonomie führt und die Entwicklung durch deren interne Dynamik strukturiert. Moral ist für KOHLBERG die Applikation eines Urteils- oder Entscheidungskriteriums auf Handlungen. Diese Applikation bezieht sich auf Aufgaben, Werte, Rechte und Pflichten. In diesem Sinn bezeichnet KOHLBERG seine Theorie als deontologisch, also als philosophische Pflichtenlehre.

KOHLBERGS Entwicklungslogik definiert die Stufen nach jeweils drei Dimensionen von universellen Aspekten oder Kategorien des moralischen Urteils. Diese drei Dimensionen lassen sich in den unterschiedlichen Formen des moralischen Denkens empirisch auffinden: die *erste* Dimension ist die der „Beurteilungsmethode“ oder des „Modus“ von Verpflichtungen und Werten. Sie definieren nach KOHLBERG die funktionalen Formen des moralischen Urteils und beantworten die Frage, *wie* Verpflichtungen und Werte zu beurteilen sind. die *zweite* Dimension bezieht sich auf die „Elemente“ oder „Prinzipien“ von Verpflichtungen und Werten. Sie klären, *auf welcher Grundlage* Verpflichtungen und Werte zu beurteilen sind. Die *dritte* Dimension erfaßt schließlich die „Gegenstände“ oder „Institutionen“, dasjenige also, *was* Gegenstand der Beurteilung wird.

Jeden Modus, jedes Element und jeden Gegenstand ordnet KOHLBERG einer idealtypisch konstruierten Entwicklungsstufe des Moralbewußtseins (KOHLBERG 1974, S. 54) zu. Jede Entwicklungsstufe ist ein spezifisches strukturelles Ganzes, das ein kohärentes System bildet. Dieses System muß im Übergang von einer Stufe zur anderen jeweils auf höherem Niveau neu konstruiert werden. Auf diese Weise entsteht eine universell gültige, stufenweise aufwärts steigende Abfolge moralischer Entwicklung von insgesamt sechs idealtypischen Entwicklungsstufen.

Welche Stufe erreicht wird, hängt nach KOHLBERG von der kognitiven Entwicklung, von der Erfahrung soziomoralischer Konflikte und von den Gelegenheiten zur Rollenübernahme ab. Die Gelegenheit zur Rollenübernahme auf einem bestimmten Niveau ist eine notwendige Voraussetzung der kognitiven Transformation der Wahrnehmung von sich selbst und der sozialen Umwelt. Letzteres ist dann gleichbedeutend mit dem Übergang von einer Stufe der Moralentwicklung zur nächsthöheren, wenn die Gelegenheit zur Rollen-

übernahme in eine solche Bewußtseinsform der Gerechtigkeit integriert werden kann, die direkt über dem Niveau des Kindes liegt. Der Übergang wird gesteuert von der Strukturierungstendenz des Kindes, die ein Gleichgewicht mit den strukturellen Zügen der über seinem Niveau argumentierenden Umwelt anstrebt. Wenn Strukturierungstendenzen des Kindes und strukturelle Züge der Umwelt in Konflikt geraten, müssen erstere reorganisiert werden. Und dies hat Auswirkungen auf die Rollenübernahme.

KOHLBERGS Theorie ist nicht nur deontologisch; sie ist auch formalistisch, sofern die Urteils- und Entscheidungsprozesse für ihn wesentlich „unpersönlich, universalisierbar und unvoreingenommen“ sind. In diesem Zusammenhang betont KOHLBERG, daß nicht erst auf Stufe 6 moralisch geurteilt wird. Da aber die formalistischen Gesichtspunkte zusammengenommen nur von Stufe-6-Urteilen eingelöst werden, sind nur diese moralisch adäquat und stabil. Die vorausgehenden Stufen verwirklichen nach KOHLBERG die moralische Form weniger. Moral im voll entfalteten Sinn bedeutet, kurz gesagt, auf Stufe 6 zu urteilen. Und es ist nach KOHLBERG eine wissenschaftliche Tatsache, daß die Stufe-6-Form der Moral nach und nach in der Entwicklung erscheinen kann. Stufe 6 wird deshalb von KOHLBERG in demselben Sinn als natürliche Stufe begriffen wie etwa die Stufe 1.

Die Stufe 6 wird zugleich dadurch besonders hervorgehoben, daß sie das Ziel ist, von dessen Standpunkt aus die Moralentwicklung als ein Lernprozeß dargestellt werden kann. Da die höchste Stufe die grundlegenden positiven Merkmale der niederen Stufen inkludiert, kann uns nur eine normative ethische Theorie der höchsten Stufe sagen, wie wir moralisch urteilen sollen. Die konstruierte Stufenhierarchie weist durch ihr normativ gekennzeichnetes Ziel darauf hin: wir sollen unser Urteil auf universelle Moralprinzipien gründen, auf die Prinzipien der Gerechtigkeit und – wie KOHLBERG 1986 ergänzt – des Wohlwollens (KOHLBERG/BOYD/LEVINE 1986). Wir sollen also gerecht urteilen, d. h. Prinzipien unparteiisch auf alle anwenden. Wir sollen darüberhinaus in unserem Urteil alle Menschen als moralisch gleichwertig achten. Und wir sollen *zugleich* Reziprozität und Kontrakte anwenden, Vertrauen gewähren und die Haltung einnehmen, das Wohlergehen anderer Personen zu fördern. Zwar sind Reziprozität, Vertrauen usw. *jeweils einzeln für sich* schon auf verschiedenen früheren Stufen möglich. Aber *dies alles zusammen* läßt sich nur in Stufe-6-Urteilen verwirklichen. Wir sollen uns also so entwickeln, daß wir eine möglichst hohe Stufe erreichen und womöglich lernen, auf Stufe 6 zu urteilen.

So verschmelzen der interpretative und der normative Aspekt der Moralphilosophie. Die Antwort auf die Frage, was Moral ist, wird wieder identisch mit der Antwort auf die Frage, was wir tun sollen. Beider Identität gründet sich auf die Logik der Entwicklung. Entwicklung soll demnach sowohl Ziel als auch Weg der Erziehung und Bildung des Menschen sein.

2.2 KOHLBERGS Entwicklungslogik als Vermittlungsversuch zwischen normativer und nicht-affirmativer Pädagogik

Mit der kritischen Tradition der *Pädagogik* verbindet KOHLBERG, daß die moralische Erziehung der Heranwachsenden letztlich nur durch deren eigene Lern- und Handlungsprozesse möglich ist. Die Frage, wie das erziehungstheoretische Paradox der Fremdaufforderung zur freien Selbsttätigkeit (BENNER 1987) auszuhalten und interaktiv-konstruktiv zu beenden ist, versucht KOHLBERG dadurch zu klären, daß er Moralerziehung als Stimulation der Entwicklung des Kindes von einer Stufe auf die nächsthöhere bis zur Stufe 6 bestimmt. Die Stimulation soll durch kognitive Förderung, durch Dilemmadiskussionen mit Gleichaltrigen *und* durch Rollenübernahme in „Gerechten Gemeinschaften“ geschehen. Die Erfahrung soziomoralischer Konflikte und das Erlernen von Rollenübernahmen muß nach KOHLBERG durch Strukturen der Gerechtigkeit integriert werden können, die eine Stufe über dem Niveau des Kindes liegen. Deshalb liegt die Aufgabe des Lehrers darin, in Diskussionen der Schüler mit Gleichaltrigen nach der +1-Regel nur bestimmte Argumente von Schülern zu unterstützen und zu erklären (KOHLBERG/TURIEL 1978, S. 66f.). In alternativen Institutionen wie der „Gerechten Gemeinschaft“ haben Lehrer unter dem Prinzip der Gleichberechtigung mit den Schülern an der In-Geltung-Setzung von Normen und Regeln teil (KOHLBERG 1986). Schließlich entstand für KOHLBERG auch die Frage nach der Möglichkeit pädagogisch unterstützender Maßnahmen zur Förderung moralischen Handelns von Heranwachsenden. Denn KOHLBERG wurde der Unterschied zwischen Urteilen, die über kasuistische Fälle getroffen werden, und Urteilen bewußt, die im Handeln getroffen werden. So begann er, diejenige methodologische Reduktion zu korrigieren, die mit der Übersetzung moralischen Handelns in die Sprache kognitiv-empirischer Forschung verbunden war. Unter dieser Voraussetzung konnte die in der Problemgeschichte der Moralerziehung erreichte Einsicht in die entscheidende Bedeutung erzieherischen Handelns wieder zugänglich werden.

KOHLBERG ordnete deshalb den „advocacy approach“ im Unterricht in den Rahmen der Gerechten Gemeinschaft ein. Er fordert den Lehrer auf, Partei zu ergreifen für „universelle Prinzipien oder Normen der Gerechtigkeit“ und „für spezifische Normen, auf die die Klassengemeinschaft sich geeinigt hat oder die für die Klasse oder Schule notwendig sind, um als Gemeinschaft zu bestehen“ (KOHLBERG 1986, S. 27). Diese inhaltliche Stellungnahme läßt sich in ihren normativen Aspekten nicht aus dem inhaltlich neutralen Stufenschema der Moralentwicklung deduzieren. Sie steht vielmehr in einer gewissen Spannung zum normativen Aspekt des Stufenschemas, der inhaltliche Neutralität fordert, die im „advocacy approach“ aufgegeben wird. KOHLBERG bereichert so seine Theorie um einen wechselseitigen Austausch zwischen Moralphychologie und Pädagogik. Das Verhältnis von Moralphychologie und Pädagogik wird aber als Verhältnis von moralphychologischer *Theorie* und pädagogischer *Praxis* bestimmt. Psychologie und Praxis als Theorie und Praxis einander gegenüberzustellen ist jedoch mit verschiedenen Problemen verbunden. Zunächst soll das damit verbundene Problem im Bereich der Ethik dargestellt werden, dann das im Bereich der Pädagogik.

2.3 Offene Fragen einer kritischen Verhältnisbestimmung von Ethik, Psychologie und Pädagogik

Was das Verhältnis von *Psychologie* und *Ethik* betrifft, hat JÜRGEN HABERMAS einige Probleme herausgearbeitet, indem er gegen KOHLBERGS Unterscheidung von Stufe 5 und Stufe 6 als *natürlichen* Stufen argumentiert (vgl. HABERMAS 1989, S. 32–35). Mindestens eines seiner Argumente zielt auf eine Veränderung des Zusammenhangs von Ethik und Psychologie: HABERMAS geht mit KOHLBERG davon aus, daß sich die für das postkonventionelle Urteilsniveau typischen Strategien der Lösung von Handlungskonflikten auf der Grundlage eines rational motivierten Einverständnisses ihrem Inhalt nach unterscheiden. „Grob gesprochen ähneln sie entweder utilitaristischen Ansätzen oder kontrafaktischen Konstrukten des HOBESSchen Typs (basierend auf rationalem Egoismus) oder den von KANT bis JOHN RAWLS entwickelten deontologischen Theorien“ (ebd., S. 32). Die Stufen werden freilich von KOHLBERG nicht inhaltlich, sondern strukturell interpretiert. Nun gibt es auch strukturelle Unterschiede auf dem postkonventionellen Urteilsniveau. HABERMAS zeigt jedoch, daß diese Unterschiede es nicht rechtfertigen, zwischen den Stufen 5 und 6 als natürlichen Stufen zu unterscheiden. Denn die „Unterschiede in der moralphilosophischen Orientierung sind weder prima facie noch notwendigerweise äquivalent zu psychologisch relevanten Unterschieden auf der Ebene, auf der systematische Erklärungen formuliert werden“ (ebd., S. 32f.). Insbesondere entsprechen die Unterschiede in der moralphilosophischen Orientierung nicht den „Unterschieden auf der Reflexionsebene der von KOHLBERGS Versuchspersonen gegebenen moralischen Rechtfertigungen“ (ebd., S. 33). Die unterschiedlichen Reflexionsschritte, die die Versuchspersonen zum Teil vollzogen, zum Teil nicht vollzogen, erlauben „keinerlei Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Orientierungen in der Moraltheorie“ (ebd.). So können z.B. „nicht alle jene, die tatsächlich die logischen Rollen von Prinzipien und Regeln getrennt halten, [...] die Vielzahl der in einem System angewandten Prinzipien auf solche Weise ordnen, daß Prinzipien von einem noch abstrakteren Gesichtspunkt – dem ‚moralischen Gesichtspunkt‘ – aus rational abgewogen werden können“ (ebd.). HABERMAS' Kritik zielt auf eine deutlichere Trennung von Moralphilosophie und Entwicklungspsychologie.

HABERMAS ist sich der Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses bei der Überbrückung der Lücke zwischen Sein und Sollen bewußt. Er sucht deshalb zwischen dem interpretativen und normativen Aspekt der Moralphilosophie durch die Theorie kommunikativen Handelns zu vermitteln. Für HABERMAS ist Moral „eine Schutzvorrichtung“, „die eine in soziokulturelle Lebensformen strukturell eingebaute Verletzbarkeit kompensiert“ (HABERMAS 1986, S. 20). Diese Verletzbarkeit verdanken die vergesellschafteten Subjekte dem Medium ihrer Vergesellschaftung und Individuierung, der sprachlich vermittelten Interaktion. Aber im kommunikativen Handeln sind zugleich diejenigen Strukturen enthalten, die die Verletzbarkeit ausgleichen. Insofern kommunikatives Handeln nämlich „Symmetriebedingungen und Reziprozitätserwartungen“ enthält, fundiert es die Grundvorstellungen der Moral: „Gleichbehandlung, Solidarität und allgemeines Wohl“ (ebd., S. 22). Damit beansprucht

HABERMAS, die grundlegende Intention KOHLBERGS bei dessen Zusammenführung von Gerechtigkeit und Wohlwollen aufzunehmen (vgl. HABERMAS 1989, S. 42–45). Moral bringt (1.) „die Unantastbarkeit der Individuen zur Geltung, indem sie gleichmäßige Achtung vor der Würde eines Jeden“ fordert (HABERMAS 1986, S. 21). Moral schützt (2.) „die intersubjektiven Beziehungen reziproker Anerkennung“, indem sie „Empathie und Fürsorge für das Wohlergehen des Nächsten fordert“ (ebd.). Moral fordert in diesem Sinn (1.) Gerechtigkeit, was „die gleiche Freiheit einzigartiger und sich selbstbestimmender Individuen“ betrifft; (2.) Solidarität, was „das Wohlergehen von Mitmenschen betrifft, die in einer intersubjektiv geteilten Lebensform eng verbunden sind“ (HABERMAS 1989, S. 47).

Beiden Forderungen ist der praktische Diskurs verpflichtet. Denn er läßt (1.) „die Interessen eines jeden Einzelnen zum Zug kommen“ (HABERMAS 1986, S. 23). (2.) Die einsichtsvolle Willensbildung zerreißt nicht „das soziale Band [...], das jeden mit allen“ (ebd.) verknüpft, sondern stärkt es. Wir sollen mithin denjenigen Normen folgen, die im praktischen Diskurs unter Berücksichtigung des Universalisierungsgrundsatzes in Geltung gesetzt wurden. Danach sind diejenigen Normen gültig, deren „Ergebnisse und Nebenfolgen, die sich aus einer allgemeinen Befolgung für die Befriedigung der Interessen eines jeden ergeben, von allen [Betroffenen] zwanglos akzeptiert werden können“ (HABERMAS 1986, S. 18).

Wie aber ist *Moralerziehung* möglich? HABERMAS' Interesse an der Entwicklungslogik KOHLBERGS rührt daher, daß sie ihm eine Verbindung seines transzendental-pragmatischen Nachweises allgemeiner, notwendiger Argumentationsvoraussetzungen mit einer Theorie der „unvermeidlichen Moralisierung“ (HABERMAS 1983, S. 179) gestattet. HABERMAS operiert in der Nachfolge PIAGETS und KOHLBERGS mit dem Begriff des „konstruktiven Lernens“. „Moralische Entwicklung bedeutet“ für HABERMAS, „daß ein Heranwachsender die jeweils verfügbaren kognitiven Strukturen so umbaut und ausdifferenziert, daß er dieselbe Sorte von Problemen [...] besser lösen kann als vorher“ (ebd., S. 135f.). Stimuliert wird diese „schöpferische[...] Reorganisation“ durch „hartnäckig wiederkehrende Probleme“ (ebd., S. 136). Da diese unvermeidlich sind, spricht HABERMAS sogar von einer „entwicklungslogisch notwendigen Reorganisation“ (ebd., S. 182). Hier läßt sich aber die Frage stellen, ob HABERMAS' Einwände nur für das Verhältnis der Psychologie zur Ethik gelten und nicht für das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik. Lassen sie sich nicht auch auf jene erziehungs- und bildungstheoretischen Fragen ausweiten, die in der Auseinandersetzung mit HERBART vorgestellt wurden? Wird das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik nicht von einem bloßen Theorie-Praxis-Verhältnis unterschieden, so gerät die Entwicklungstheorie in Gefahr, strukturelle Begriffe der Entwicklung moralischer Urteile zum Begriff individueller Moralentwicklung zu hypostasieren. Der Begriff einer ‚entwicklungslogisch notwendigen Reorganisation‘ legt nah, daß pädagogische Praxis ohne Inanspruchnahme pädagogischer Theorie zu begreifen ist. Erscheint Moralerziehung als Entwicklung, d. h. als ein Bereich der Notwendigkeit, als Quasi-Natur, so kann rationales erzieherisches Handeln darin nicht mehr erklärt, begründet angeleitet und beurteilt werden.

KOHLBERGS Entwicklungslogik stellt für HABERMAS eine stufenweise Entwicklung zu immer höheren Formen von Reziprozität und Reflexivität dar. Reziprozität entwickelt sich über autoritätsgesteuerte Komplementarität (Befehl und Gehorsam) und interessengesteuerte Symmetrie zur Reziprozität von Verhaltenserwartungen, die in sozialen Rollen verknüpft sind, und zur Reziprozität von Rechten und Pflichten, die in Normen verknüpft sind. Schließlich wird Reziprozität im idealen Rollentausch der diskursiven Rede erreicht. Aus dieser dritten Stufe der Reziprozität in Verbindung mit der dritten Stufe der Reflexivität entspringt der moralische Gesichtspunkt. Reflexivität entwickelt sich von der Wahrnehmung von Handlungen und ihren Folgen über die von Handlungsnormen zu der von Prinzipien für die Normenbewertung. Letzteres ist entscheidend für die Entstehung des moralischen Gesichtspunkts, wie ihn HABERMAS versteht. Denn mit dem Übergang von der konventionellen „normengeleiteten Interaktion“ und dem Konzept der „sozialen Welt“ zur Reflexion von Prinzipien der Normenbewertung entstehen „unmittelbar“ die moralischen Grundbegriffe (HABERMAS 1983, S. 142). Es haben nämlich „mit dem Aufbau einer sozialen Welt und dem Übergang zur normengeleiteten Interaktion [...] alle sozialen Beziehungen einen *implizit* sittlichen Charakter erhalten“ (ebd., S. 178). Also haben die Grundbegriffe der konventionellen Phase bereits eine moralische Dimension. Mithin kann durch die Reflexion der konventionellen Grundbegriffe Heteronomie, d. h. die Abhängigkeit von bestehenden Normen, unmittelbar in Autonomie übergehen. Indem nämlich der Heranwachsende auf der Stufe 4 die „Gewalt der Institutionen“ verinnerlicht, verankert er in sich „innere[...] Verhaltenskontrollen“ (ebd., S. 166). Verletzt er eine so verankerte Norm, so betrachtet er die Sanktionen der Gruppe auch als seine eigenen gegen sich selbst gerichteten. Die Zustimmung zu dieser Norm ist freilich nach HABERMAS noch nicht von der Art der Zustimmung „zu einem kritisierbaren Geltungsanspruch“ (ebd., S. 167). Also hängt der unmittelbare Übergang von Heteronomie zu Autonomie schließlich davon ab, ob der Heranwachsende in sich die Forderung ausbildet, „anstelle der sozialen Geltung einer Norm [...] deren Gültigkeit zum Bestimmungsgrund seines Handelns“ (ebd., S. 173) zu machen.

Spätestens an dieser Stelle kehrt das erziehungstheoretische Problem wieder. Denn es ist auch für HABERMAS klar, daß die persönlichen und lebensweltlichen Erfahrungen des Heranwachsenden nicht schon den moralischen Entwicklungsschritt zur Autonomie gewährleisten. Darum bemerkt HABERMAS zurecht, daß die beiden letzten Moralstufen nicht „den Status natürlicher, intrapsychisch repräsentierter Entwicklungsstufen“ (ebd., S. 185) beanspruchen können. Also versucht HABERMAS, die hinter dem Idealtyp der postkonventionellen Phase der Moralentwicklung verschwundenen individuellen Subjekte mit ihren Vorstellungen und Motivationen sichtbar werden zu lassen.

So bewahrt HABERMAS sein Begriff kommunikativer Rationalität davor, Moralerziehung völlig in strukturalen Kategorien einer entwicklungslogisch konstruierten Moralentwicklung zu fassen. Es fragt sich freilich, ob eine bloße Reinterpretation der Stufen 5 und 6 ausreicht, um die entwicklungspsychologische Verkürzung moralischer Erziehung abzuwenden. HABERMAS' Kritik der

„instrumentellen“ oder „funktionalen“ Rationalität erlaubt es ihm zwar einerseits, menschliche Subjekte, deren Handeln und Bewußtsein zu entobjektivieren. Aber andererseits macht gerade diese Kritik es ihm unmöglich, unter der Bedingung nicht-reziproker Interaktion zu vollziehende Erzeugungshandlungen zu denken, die *anderen* den Erwerb moralischer Handlungskompetenz erlauben. Kommunikatives Handeln ist nämlich so bestimmt, daß die Interaktionsteilnehmer „ihre Handlungspläne“ koordinieren, indem sie sie „intern aufeinander abstimmen“, und „ihre jeweiligen Ziele nur unter der Bedingung eines [...] *Einverständnisses* über Situation und erwartete Konsequenzen“ (ebd., S. 144) verfolgen. Dies Einverständnis beruhe stets auf gemeinsamen Überzeugungen. Kommunikativ handeln können also nur Partner, die ihre Handlungen planen und deren Konsequenzen überblicken können, die bereits fertige Überzeugungen besitzen und dies alles mit anderen koordinieren können. Mithin können nur vernünftige, mündige Partner kommunikativ handeln. Anders als durch kommunikatives Handeln ist nach HABERMAS Moralerziehung nicht möglich. Aber im Begriff des kommunikativen Handelns ist bereits das vorausgesetzt, was durch Moralerziehung erst ermöglicht werden soll. Damit kennt auch HABERMAS die Vermittlungsproblematik von Moralphilosophie, Moralphysikologie und Moralerziehung nur als eine solche der Vermittlung von Theorie und Praxis. Die Problematik einer Vermittlung philosophischer, psychologischer *und* pädagogischer *Theorie*, welche die Pädagogik nicht mehr aus Ethik und Psychologie ableitet, ist ihm fremd.

3. Zur pädagogischen Fragwürdigkeit der Entwicklungslogik KOHLBERGS

3.1 W. EDELSTEINS Bestimmung eines Theorie-Theorie-Verhältnisses

KOHLBERGS Theorie kann die Reduktion pädagogischer Prozesse insofern nicht vermeiden, als sie mit einem verallgemeinerten Begriff von Entwicklung operiert. Die von KOHLBERG definierten idealtypischen Entwicklungsstufen sind Verstehensmuster, die das heterogene Material *ähnlicher*, sich wiederholender Phänomene moralischen Urteilens organisieren. Diese Organisation geschieht allein durch den Kontrast eines Musters (einer Stufe) zu den jeweils anderen Mustern derselben Typologie. Phänomene der moralischen Entwicklung lassen sich zweifellos mit einem definierten Muster einer kohärenten Typologie identifizieren. Die sich aus dieser Identifikation ergebenden Aussagen können, sofern sie begründet werden, als evident in eine Theorie der Moralentwicklung eingeführt werden. Und es ist legitim, auf diese Aussage eine Erklärung moralischer Entwicklung zu gründen. Dann erfaßt ‚moralische Entwicklung‘ jedoch nicht das Entstehen von inhaltlich Neuem, von bisher noch nicht dagewesenem moralischen Problembewußtsein. KOHLBERG sieht Entwicklungsreihen auf das hin an, was sie miteinander gemein haben. In seinen Begriff von Entwicklung geht also nur das ein, was so angesehen werden kann, als ob es sich beliebig oft wiederholt. Mithin wird die Eigenart des Werdens einer neuen Individualität gerade nicht erfaßt.

W. EDELSTEIN stellt „einer deskriptiv-analytischen Theorie mit universellem Gültigkeitsanspruch [...] eine Theorie *individueller* (bzw. kollektiver) *Unterschiede* in den Emergenz- und Progressionsbedingungen des moralischen Urteils und Handelns gegenüber“ (EDELSTEIN 1987, S. 187). Beide Theorien, weiß EDELSTEIN, sind nicht kompatibel. „So steht moralische Erziehung [...] vor einem Paradoxon: sie richtet sich auf die moralische Kompetenz des reifen Subjekts, das unter Berufung auf den moralischen Standpunkt und die ursprüngliche Position eines allgemeinen Perspektivenwechsels in universalistischer Einstellung Konflikte löst. [...] Um das Subjekt zu erreichen, muß moralische Erziehung [...] sich in das Subjekt hineinversetzen und [...] die individuelle und transindividuelle Geschichte der Bedingungen [der sozialen Erfahrung, der Situation und der inneren Dynamik der Person] rekonstruieren“ (EDELSTEIN 1986, S. 335). Aber auch innerhalb dieser Theorie individueller Unterschiede werden die Unterschiede im Sinn von „innerpsychischen“, „situativen“ und „kontextuellen Bedingungen“ (EDELSTEIN 1987, S. 187) der moralischen Performanz erfaßt. In den Kategorien von „Kompetenz und Performanz“, „Inhalt und Struktur“, „kognitiver Entwicklung und Moralentwicklung“ (ebd.) gehen die individuellen Unterschiede aber nicht auf. Und so erscheinen letztere schließlich als „Hindernisse“, die sich „der Intervention [...] in den Weg“ stellen (EDELSTEIN 1986, S. 334).

EDELSTEIN hat gezeigt, daß die KOHLBERGSCHES Lösung des Problems der Moralerziehung die Differenz empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung einerseits und pädagogischer Interpretation und Analyse andererseits verdeckt. Freilich ist es unvermeidbar, daß in der empirischen Forschung Kategorien zugeschrieben werden. Auch EDELSTEIN trägt der Schwierigkeit Rechnung, daß unter neuzeitlichen Bedingungen die Lebensweisen Heranwachsender als Subkulturen nicht mehr durch reine Einsicht verstanden werden können. Die Anwendung organisierender Muster (Idealtypen) ist unumgänglich. So akzeptiert EDELSTEIN schließlich die Lösung der Entwicklungstheorie. Seine Ausgangsfrage nach den „Bedingungen für die pädagogische Beeinflussung der moralischen Entwicklung“ (EDELSTEIN 1987, S. 186) verwandelt sich in die Frage nach den Bedingungen „transformativen Unterrichts im Dienst der kognitiven und moralkognitiven Entwicklung“ (ebd., S. 196). Damit wird das Problem inhaltlicher Interaktionsprozesse in der Genese moralischer Urteilskraft auf das Problem von Verstandesschulung reduziert. Und die Antwort auf diese Frage ist: Moralerziehung sei möglich, wenn „Curriculum und Unterricht im Hinblick auf die Einleitung transformativer kognitiver und sozio-moralischer Konflikte zu einem Kontext der Entwicklung umgestaltet werden“ (ebd., S. 202). Können die pädagogisch Handelnden solange warten, bis die lange geforderte Curriculumreform durchgeführt worden ist? Müßte es dann nicht statt um curriculare und didaktische Voraussetzungen um die Frage gehen, wie sich eine entwicklungslogische Rekonstruktion moralischer Urteile mit erziehungs- und bildungstheoretischen Fragen in Beziehung setzen läßt? Und kann Entwicklung Weg und Ziel moralischer Erziehung sein, wenn sich deren erziehungs- und bildungstheoretische Fundierung entwicklungslogisch nicht gewinnen läßt?

3.2 Erziehungs- und bildungstheoretische Würdigung und Kritik des Stufenschemas

Unter modernen Bedingungen muß zur Bestimmung von Moralerziehung mit verallgemeinerten Begriffen und Zuschreibungen von Entwicklungsstufen operiert werden. Aber diese erschöpfen nicht den pädagogischen Begriff von Entwicklung. Wie kann der Notwendigkeit Rechnung getragen werden, mit objektivierenden Kategorien zu operieren? Und wie ist diese Aufgabe zu denken, wenn zu ihrer Bewältigung ein Paradigma erforderlich ist, das Handeln, Sprache und Bewußtsein handlungstheoretisch interpretiert und die Befunde struktureller Entwicklungslogik entobjektiviert? Moralphysikologie ist einerseits unverzichtbar, indem sie die notwendige Strukturanalyse leistet. Andererseits kann sie nicht alle Aspekte bearbeiten, die für die ethische wie für die pädagogische Seite des Problems relevant sind. Die Erklärung und Interpretation erzieherischen Handelns und seiner Voraussetzungen unter handlungstheoretischen Kategorien ist die traditionelle, immer noch bestehende Aufgabe der Bildungs- und Erziehungstheorie. Ihrem kategorialen Rahmen muß die Differenz der verallgemeinernden empirischen Forschung einerseits und der pädagogischen Interpretation und Analyse andererseits inhärent sein. Dafür kann die HERBARTSche Theorie, auch wenn über sie hinausgegangen werden muß, Anregungen geben.

HERBART bot einerseits ein nicht objektivistisches Paradigma einer telosoffenen Pädagogik und pädagogischen Psychologie. Von diesem Ansatzpunkt aus kann eine Reformulierung versucht werden, die die Differenz zwischen der Anwendung allgemeiner Begriffe und der Reflexion besonderer Handlungsbezüge bewußt hält. Andererseits vermied HERBART eine reine Handlungstheorie, in welcher Erziehung als Gesamtsumme der Handlungen von Erziehern und zu Erziehenden erscheint. Zwar ließe sich so der Gebrauch objektivistischer Kategorien vermeiden. Aber eine solche Darstellung wäre trotzdem unzureichend, weil in ihr alles als möglich, alles als vom Willen und Bewußtsein abhängig erscheint.

Auch in seinen Schwierigkeiten bleibt das historische Beispiel der HERBARTschen Theorie lehrreich. Die Struktur des Zusammenhangs der Hauptklassen des vielseitigen Interesses und der Charakterstärke der Sittlichkeit konnte weder nach Grundsätzen theoretischer Vernunft noch im Hinblick auf einen universellen Begriff praktischer Vernunft geklärt werden. Denn auch ein solcher Begriff läßt sich nur im Bereich theoretischer Vernunft bilden. Die von einer universalistischen Moralphysikologie bereitgestellten Erkenntnisse müssen deshalb formal bleiben, solange mit dem universellen Konzept der Vernunft operiert wird. Auch ist es kein Ausweg, mit einer Version von „Vernunft“ wie dem rationalen Diskurs zu operieren, die keinen Begriff reflektierender Urteilskraft enthält. Das heißt nicht, es gäbe keinen universellen Grund für ein die Moralerziehung ermöglichendes wechselseitiges Verständnis der Personen unter neuzeitlichen Bedingungen. Aber dieser universelle Grund liegt dort, wo ihn universalistische Moralphysikologien nicht suchen. Was sie nicht berücksichtigen, ist das in jedem menschlichen Individuum verkörperte Einzigartige, dem HERBART noch Rechnung trug.

Für die weitere Forschung zur Moralerziehung ergibt sich die Konsequenz, die Differenz der erziehungs- und bildungstheoretischen Problematik gegenüber der Entwicklungslogik ernstzunehmen. Das heißt, die reflektierende Auffassung des Individuellen gegenüber der subsumierenden Auffassung der empirischen Wirklichkeit zu betonen. Diese Differenz gründet sich nicht im Gegenstand, über den immer Gesetzesaussagen möglich sind, sondern im Interesse, mit dem wir den Gegenstand begreifen. Pädagogische Erkenntnis ist mehr als nur die Aufnahme des begrifflich vorgefaßten Gemeinsamen ihrer Gegenstände. Die pädagogische Tradition kann ferner vor dem Irrtum schützen, Reziprozität als Anfang der Moralerziehung setzen zu müssen. Das bedeutet freilich nicht, auf ein interaktives Verständnis von Moralerziehung zu verzichten. Vielmehr lassen sich die Entwicklungsstufen in erziehungstheoretischer Perspektive als Hinweise auf Übergänge verstehen, die durch pädagogische Interaktion bewirkt werden können. Das Ziel dieser Übergänge läßt sich freilich nicht entwicklungslogisch bestimmen. Bildungsprozesse können nur in Reflexionsurteilen bestimmt werden, deren Gegenstände begrifflich synthetisiert werden, ohne daß sie durch einen Begriff fundiert würden.

Literatur

- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Auf d. Grundlage d. Übers. v. ROLFES, E. hrsg. v. BIEN, G. Hamburg 1972.
- ARISTOTELES: Metaphysik. Griech.-dt. In d. neubearb. Übers. v. BONITZ, H. Mit Einl. u. Kommentar hrsg. v. SEIDL, H. Griech. Text in d. Ed. v. CHRIST, W. 1. Halbbd.: Bücher I (A)–VI(E). Hamburg 1978.
- ARISTOTELES: Über die Seele. Übers. v. THEILER, W. 5. Aufl. Darmstadt 1979.
- BENNER, D.: Einzelinterpretationen der Texte. In: HERBART, J.F.: Systematische Pädagogik. Eingel., ausgewählt u. interpretiert v. D. BENNER. Stuttgart 1986, S. 239–390.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- EDELSTEIN, W.: Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M. 1986, S. 327–349.
- EDELSTEIN, W.: Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 185–205.
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M. 1983.
- HABERMAS, J.: Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu? In: KUHLMANN, W. (Hrsg.): Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik. Frankfurt/M. 1986, S. 16–37.
- HABERMAS, J.: Justice and solidarity: On the discussion concerning „stage 6“. In: The philosophical forum 21 (1989) H. 1–2, S. 32–52.
- HERBART, J.F.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. KEHRBACH, K./FLÜGEL, O.; Repr. d. Ausg. Langensalza 1887–1912. Aalen 1964. Bd. 1 (a), Bd. 2 (b).
- HERZOG, W.: Mit KOHLBERG unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung. In: Neue Sammlung 28 (1988), S. 16–34.
- KANT, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: KANT, I.: Werkausgabe. Hrsg. v. WEISCHEDL, W. Bd. 7. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1977. S. 11–102.

- KOHLBERG, L.: Stufe und Sequenz. Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974.
- KOHLBERG, L.: High School Democracy and Educating for a Just Society. In: MOSHER, R. L. (Hrsg.): Moral Education – A First Generation of Research and Development. New York 1980, S. 20–57.
- KOHLBERG, L.: Essays on Moral Development. Bd. I: The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. San Francisco 1981.
- KOHLBERG, L.: Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M. 1986, S. 21–55.
- KOHLBERG, L./BOYD, D. R./LEVINE, C.: Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt/M. 1986, S. 205–240.
- KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim, Basel 1978, S. 13–80.
- OSER, F.: Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 143–147.

Abstract

Development versus education – A contribution to the discussion on the definition of the relation between developmental logic, ethics, and pedagogics.

The discussion on moral education is characterized by the admixture of interpretative and normative issues of moral philosophy. In KOHLBERG the aspect of moral education and the theory of moral evolution merge: he unites the empirically established facts of moral development with the ethically demanded behaviour. However, his concept of development is fetishistic. HABERMAS is conscious both of the problem of methodological reification and of the impossibility of reunifying the issues of moral philosophy under modern circumstances, but he excludes the issue of moral education. How can the possibility of moral education be defined in difference and connection with moral philosophy *sensu stricto*? How can rational educational action be understood under conditions of rationalisation? Attention is drawn to one of the classical theories of German neohumanism: HERBART's.

Anschrift des Autors:

Dr. Hans-Ulrich Musolff, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1.